

**Questions
vives**

Questions Vives

Recherches en éducation

Vol.7 n°14 | 2010

**TIC et développement des compétences : quelles
réciprocités ?**

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

Jean-Luc Rinaudo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/674>

DOI : 10.4000/questionsvives.674

ISBN : 978-2-8218-1088-4

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2010

Pagination : 135-144

ISBN : 978-2-912643-38-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Jean-Luc Rinaudo, « Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ? », *Questions Vives* [En ligne], Vol.7 n°14 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/674> ; DOI : 10.4000/questionsvives.674



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

Jean-Luc RINAUDO¹

Résumé : L'approche psychanalytique des technologies de l'information et de la communication a longtemps considéré celles-ci comme un objet magique, dans le champ de l'éducation ou de la remédiation, mettant en avant que l'ordinateur ou le cyberspace sont de véritables objets transitionnels. Or force est de constater qu'en dépit de ces propositions, les TIC sont loin d'être vécues, pour tous les enseignants et tous les élèves, comme tels. D'ailleurs penser l'ordinateur, même connecté au réseau Internet, comme un objet transitionnel par essence, constituerait à coup sûr une interprétation un peu rapide de la théorie de Winnicott. Ce texte sera l'occasion de réfléchir précisément sur ces situations où l'ordinateur s'installe dans une aire intermédiaire, en reprenant les propositions de Winnicott. Il s'agira donc de tenter de cerner, d'une part, à quelles conditions les technologies de l'information et de la communication, dans la sphère professionnelle, peuvent se prêter au jeu et, d'autre part, comment les enseignants peuvent être en capacité de jouer avec ces technologies dans leurs pratiques professionnelles.

Mots-clés : psychanalyse, pratique pédagogique, TIC.

Abstract: In psychoanalytical oriented approach, information and communication technologies have been considered, for a long time in the field of the education, as a magical object. Researchers often advance that computer and cyberspace are transitional objects. But, in spite of these propositions, we have to admit that ICT are far from being lived as transitional, by all the teachers and all the pupils. Moreover to think the computer, even connected to the Internet network, as a transitional object by definition, would certainly constitute a too fast reading of the Winnicott's theory. This text will give the opportunity to rethink about these situations where the computer really takes place in a transitional space. The aim of this paper is to show, on one hand, on which conditions the ITC, in the professional sphere, can be played, on the other hand, how teachers can be capable of playing with these technologies in professional practices.

Keywords: psychoanalysis, teaching practice, ICT.

¹ Professeur des universités en sciences de l'éducation – Université de Rouen – Laboratoire Civiic.

Jean-Luc Rinaudo

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

1. Enoncé du problème

À lire la presse professionnelle ou grand public sur les questions d'éducation, à suivre les discours des décideurs ou les arguments des marchands et à écouter les praticiens innovateurs, l'impression demeure la même depuis plus de vingt années. Ces discours mettent en avant les possibilités des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le cadre scolaire ou plus largement éducatif. Pour les uns, elles renouvellent l'acte d'enseigner, pour d'autres, elles modifient le rapport au savoir, pour d'autres encore, elles transforment les apprentissages. Les TIC semblent donc apparaître une réponse possible à des questions sensibles dans le domaine de l'enseignement, voire comme une solution aux difficultés scolaires, comme un facteur de motivation des élèves ou encore comme permettant une collaboration entre enseignants et un lien avec la famille.

Pourtant de nombreuses recherches montrent qu'il apparaît très difficile de repérer clairement un effet de l'usage des TIC sur les pratiques professionnelles des enseignants ou l'acquisition de compétences (autres que celles liées aux TIC) par les élèves.

Or, dans l'analyse des pratiques d'éducation ou d'apprentissage médiatisées ou instrumentées conduites selon une perspective clinique d'orientation psychanalytique, on constate, là aussi, qu'un paradigme a longtemps été tenu par les chercheurs cliniciens. Le propos s'origine dans le travail de l'américaine Sherry Turkle. Selon cette psychologue du MIT à Boston, l'ordinateur, dans ces premiers travaux, ou le cyberspace, pour ces recherches plus récentes, constituent des aires transitionnelles, au sens de Winnicott. Ainsi, l'ordinateur agit comme un test projectif, à l'image des tâches d'encre de Rorschach et permet de faire ressurgir le souvenir inconscient d'objets transitionnels, situé dans la zone incertaine entre soi et non soi, intérieur et extérieur : il se situe dans l'aire intermédiaire « permettant à ce qui existe de manière latente de s'exprimer » (Turkle, 1986, p.95). Dans un article où elle reprend l'essentiel de ses travaux des trente dernières années, Sherry Turkle avance l'hypothèse que le cyberspace offre aux internautes la possibilité de revêtir différentes identités, d'expérimenter diverses facettes de leur moi. Or, selon elle, ces identités d'emprunt situent l'internaute dans une zone intermédiaire entre moi et objet, ce qui lui permet de conclure que le cyberspace constitue une aire transitionnelle (Turkle, 2005).

La voie proposée par Turkle est poursuivie par d'autres auteurs. Ainsi le sociologue Francis Jauréguiberry reprend, lui aussi, cette hypothèse et considère Internet comme un espace transitionnel qui permet « l'expérimentation critique des limites du moi par le sujet » (Jauréguiberry, 2002, p. 237). Aux côtés des ordinateurs et du cyberspace, les dispositifs, dans leur ensemble, sont également considérés comme des espaces intermédiaires. Ainsi, Philippe Hert formalise-t-il l'idée de dispositifs qui ne fonctionnent plus seulement sur le mode de la surveillance et de la punition, comme l'avait énoncé Foucault dans les années 70, mais sur le mode de l'illusion (Hert, 1999). De même, Geneviève Lameul propose que les dispositifs qui entourent les êtres humains forment des espaces intermédiaires qui « constituent des environnements "bienveillants" où l'imaginaire peut se déployer pour penser la réalité et lui donner sens » (Lameul, 2007, p.137). Plus récemment, Michaël Le Mentec,

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocitys ?**

dans sa thèse en sciences de l'éducation, montre que les espaces publics numériques peuvent remplir une fonction d'espace transitionnel pour les personnes en situation de disqualification sociale (Le Mentec 2010, p.292).

Il est possible de multiplier les citations à l'appui de cette idée qui considère les ordinateurs, les réseaux ou le cyberspace, les dispositifs techno-sémio-pragmatiques selon l'expression de Peraya (1999), plus généralement les TIC comme des espaces transitionnels winnicottiens. Cette généralisation me semble tout de même un peu rapide. Le point de ces écrits que mes propres travaux de recherche m'amènent à discuter (Rinaudo, 2011), concerne la nature, par essence, transitionnelle d'un ordinateur, d'un réseau électronique, ou d'un dispositif technique.

Ce qui est souvent oublié dans ces références aux fonctions transitionnelles des dispositifs techniques plus ou moins complexes, dans le domaine éducatif, c'est qu'un ordinateur « ne transite vers rien d'autre qu'une fonction technique, ni personne d'autre que l'apprenant lui-même » comme le rappelait Monique Linard à propos des conceptions de Seymour Papert sur le langage Logo (Linard, 1986). D'autres voix se font entendre, plus mesurées sur la nature transitionnelle des dispositifs électroniques, comme celle de Michael Civin (2002). Certes, après Turkle, il propose de considérer le cyberspace comme un espace potentiel winnicottien car il offre aux internautes une aire d'illusion permettant d'approprier la complexité de soi et d'autrui. Cependant, Civin montre également, à partir de sa pratique clinique de psychanalyste et de consultant, que le cyberspace peut favoriser des comportements d'isolement, des mécanismes de clivage et, en référence à Mélanie Klein, des positions de retrait schizo-paranoïde.

J'avais indiqué dans un article d'un précédent numéro de la revue Questions Vives consacré aux dispositifs en éducation, que considérer d'emblée les dispositifs éducatifs comme des espaces transitionnels, quand bien même ils seraient en rapport avec les technologies de l'information et de la communication, c'est leur prêter une fonction d'objets magiques et omnipotents, car c'est oublier qu'il revient à l'enfant et à son entourage, de transformer un objet quelconque pour lui attribuer symboliquement une valeur transitionnelle, dans un processus complexe que Winnicott désigne sous l'expression « trouver créer » (Rinaudo, 2007). Prétendre que l'ordinateur il y a vingt ans, Internet aujourd'hui, ou encore les dispositifs techniques sont des objets transitionnels qui prennent place au sein d'espaces potentiels, c'est sans doute regarder la réalité sociale avec une vision très orientée. Ces discours me semblent relever de la même illusion que les discours prophétiques des promoteurs et des décideurs annonçant la transformation de la société grâce aux technologies : les ouvrages de Bill Gates (1995) ou de Pierre Lévy (1997) sur l'utopie d'une éducation et d'une citoyenneté nouvelles en sont des exemples parmi les plus connus.

Cependant, à l'inverse, prétendre que les TIC n'offrent en aucun cas, à leurs utilisateurs, l'opportunité de se projeter dans un espace intermédiaire, reviendrait à tenir une position tout autant extrémiste. Il nous faut sans doute considérer dans quelles conditions les technologies de l'information et de la communication peuvent devenir transitionnelles. C'est le projet de cet article. L'examen des conditions qui autorisent à penser les pratiques médiatisées par les TIC comme des phénomènes transitionnels nous amènera à considérer d'une part, comment les technologies peuvent se prêter au jeu, et, d'autre part, sous quelles conditions les utilisateurs peuvent jouer avec elles. Mais, en préalable, il me semble que pour tenter de comprendre ce

Jean-Luc Rinaudo

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

qui autorise certains auteurs à situer les pratiques médiatisées dans l'espace intermédiaire, un retour aux écrits et aux conceptions théoriques de Winnicott s'impose.

Le présent article s'inscrit donc dans le prolongement de celui de 2007 qui interrogeait le caractère magique des technologies de l'information et de la communication en tant que phénomènes transitionnels (Rinaudo, 2007) et en approfondit la réflexion en interrogeant les conditions sous lesquelles il est possible de considérer que les TIC offrent un espace transitionnel à leurs utilisateurs. Notamment sera développé le fait que les TIC peuvent, dans certaines situations professionnelles, pour certains utilisateurs, révéler aux praticiens comme aux chercheurs, des compétences de création.

2. Retour à Winnicott

C'est en effet lui qui, le premier, a proposé les notions de phénomènes transitionnels et d'objet transitionnel (Winnicott, 1951/1969). Les phénomènes transitionnels apparaissent chez le nourrisson, entre quatre et douze mois, en réponse à une angoisse dépressive ordinaire. Parmi eux, les objets transitionnels, véritables formes matérialisées des processus transitionnels (Roussillon, 2008a, p.38) sont les « premières possessions non-moi » de l'enfant. Ils représentent selon Winnicott, « la confiance dans l'union du bébé et de la mère, confiance fondée sur l'expérience de la fiabilité de la mère » (Winnicott, 1970, p.55) et vont permettre à l'enfant de symboliser la présence de la mère, lorsque celle-ci lui semble absente. Pour Winnicott, il nous faut accepter que les phénomènes transitionnels ne se situent pas tout à fait dans le domaine hallucinatoire du rêve, ni ne correspondent pleinement à la réalité, mais instaurent une aire d'expérience intermédiaire entre ce qui est subjectivement conçu et ce qui est objectivement perçu. Se crée ici une aire qui, à la fois, sépare et réunit l'interne et l'externe. Si, à mesure que grandit l'enfant, l'objet transitionnel est, le plus souvent, peu à peu désinvesti, les phénomènes transitionnels en revanche perdurent tout au long de la vie, devenant plus diffus en se répandant dans le domaine culturel et dans la vie créative. Dans le champ de l'éducation, Nicole Mosconi a montré plus spécifiquement comment le savoir se déploie également dans cette aire intermédiaire (Mosconi, 1996).

Plusieurs éléments ont sans doute contribué à ce que les TIC soient pensées comme des objets transitionnels. Le premier vient de Winnicott lui-même qui propose un lien possible entre sa théorisation et les technologies de communication. Ainsi, dans son recueil de textes *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Winnicott présente plusieurs vignettes cliniques issues de sa pratique de thérapeute. En particulier, il rapporte un travail clinique rédigé en 1960, avec un petit garçon et sa mère. Ce garçon montre un intérêt marqué pour tout ce qui a rapport à une ficelle et Winnicott propose de considérer celle-ci comme une extension de toutes les techniques de communication. Or, dans son célèbre ouvrage *Jeu et réalité*, Winnicott réunit le texte princeps de 1951 sur les phénomènes et objets transitionnels et l'illustration de la ficelle au sein du même premier chapitre. Peut-être peut-on voir là, une des raisons qui ont permis le rapprochement des technologies de communication et des phénomènes transitionnels. D'autant plus que le cas de ce petit garçon à la ficelle n'est pas sans évoquer le petit fils de Freud, dans son jeu de la bobine (Freud, 1920) et on peut sans doute considérer que ces deux textes comptent parmi les textes fondateurs d'une archéologie psychanalytique des technologies de l'information et de la communication (Rinaudo, 2009).

TIC et développement des compétences : quelles réciprocités ?

Ce sur quoi insiste Winnicott par la suite c'est le jeu libre qui permet de vivre sans soumission ni aux contraintes de la réalité matérielle, ni aux fantaisies de la vie psychique pulsionnelle. Il écrit que le jeu est « toujours une expérience créative » (Winnicott, 1970, p.71) et encore : « c'est en jouant, et peut-être seulement quand il joue, que l'enfant ou l'adulte est libre de se montrer créatif » (Winnicott, 1970, p.75). Le jeu se situe « sur une ligne théorique entre le subjectif et l'objectivement perçu » (Winnicott, 1970, p.71). Le jeu se déploie dans l'espace transitionnel.

C'est peut-être aussi cette idée de jeu qui a permis que se renforce le lien entre analyse des pratiques médiatisées et théories de Winnicott, en particulier parce que, dès les débuts de la micro-informatique, les jeux vidéo ont côtoyé les applications plus sérieuses ou professionnelles. Ainsi, dans le jeu vidéo, la référence au jeu semble aller de soi puisqu'elle est comprise dans le nom même. Cependant, et les traducteurs de Winnicott nous ont souvent mis en garde, on confond sans doute le jeu libre de Winnicott (*play*) et les jeux à règles (*game*). Je ne prétends pas que les jeux vidéo ne permettent pas une activité créative mais celle-ci n'est pas automatiquement à l'œuvre chez le joueur. Que dire en effet, de celui qui fait parcourir à son personnage sur l'écran, les couloirs d'un labyrinthe qu'il connaît par cœur, parcours sans cesse répété pour passer à un niveau de complexité plus important ! D'un point de vue psychanalytique, on est sans doute davantage du côté de processus de répétition mortifère que de celui de processus créateur, de sublimation et de subjectivation. « C'est donc qu'il y a jeu et jeu » propose René Roussillon (2008b, p.72). On trouve, d'une part, le jeu stéréotypé, contraint, sans véritable créativité, dont les règles immuables n'offrent aucun espace de liberté pour qu'un travail psychique se déploie. Dans la sphère éducative, ce type de jeu rassemble les exercices d'enseignement assisté par ordinateur inspirés de conceptions behavioristes de l'apprentissage et du développement de l'intelligence. D'autre part, le jeu ouvert autorise une création, c'est-à-dire la découverte ou l'invention d'une nouvelle forme de relation à soi, à l'autre, au monde.

3. Des technologies qui se prêtent au jeu

Civin (2000) note avec bon sens, qu'aucun objet ne peut être considéré, par essence, comme transitionnel, pas plus l'ordinateur ou les réseaux Internet que l'ours en peluche ou le fil décousu du drap du berceau. Serge Tisseron rappelle, à ce propos, l'importance de la « marque psychique » dans la transformation d'une simple chose en objet, au sens psychanalytique. Il insiste en particulier sur l'une des fonctions principales de l'objet : le travail psychique d'assimilation de certaines expériences du monde (Tisseron, 1999). Winnicott insistait d'ailleurs en introduction de *Jeu et réalité* sur le fait que ce à quoi il se réfère n'est pas tant l'objet utilisé, le bout de tissu ou l'ours en peluche auxquels le bébé a recours, mais l'utilisation de l'objet. Que les TIC soient vécues, de manière inconsciente, par certains sujets comme des objets prenant place dans un espace intermédiaire n'est probablement pas à rattacher à leurs propriétés physiques, leur forme, leur couleur, leur texture... mais sans doute davantage dans les fonctions qu'elles mettent en œuvre.

Ce que Winnicott a souligné dans son approche des objets transitionnels, c'est qu'on peut considérer ceux-ci comme de véritables signifiants de certains processus psychiques de l'enfant. Marion Milner a poursuivi l'intuition de Winnicott en proposant la notion de médium-malléable, objet médiateur, intermédiaire entre la fantaisie créée par soi-même et la réalité

Jean-Luc Rinaudo

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

extérieure, auquel on peut donner une forme. René Roussillon rassemble ces objets malléables en une catégorie d'objets particulièrement voués à la fonction de symbolisation. Ceux-ci ne représentent rien ou presque, n'ont pas de forme propre et sont indestructibles. Il est possible de leur redonner la forme initiale qu'ils avaient avant qu'un sujet ne s'en empare.

Il me semble que les activités de programmation informatique approchent certainement d'assez près ce que l'on repère sous l'expression objet malléable. Je veux parler ici de la phase de création d'un programme et non pas, on s'en doute, de la phase de saisie de lignes de code. Ces activités permettent essais et tentatives multiples, recherches de solutions satisfaisantes pour que l'ordinateur réalise ce que le programmeur souhaite et imagine. C'est sans doute dans ce sens que Turkle (1984) voit dans l'ordinateur un objet transitionnel pour le programmeur, quel que soit son style, dur ou doux, de relation avec la machine. On peut également lire cela en filigrane chez Pierre Lévy (1992), dans son travail avec les informaticiens, même si la théorie de Winnicott n'est pas un de ses axes épistémologiques et qu'il n'ait jamais rapproché programmation et espace potentiel.

Toutefois, la programmation informatique n'est plus, comme il y a trente ans ou plus, la seule activité à laquelle peuvent se livrer les utilisateurs d'ordinateurs. Elle ne figure d'ailleurs pas dans les programmes officiels pas plus que dans les compétences déclinées du B2i ou du C2i. Il est possible aujourd'hui de réaliser un site Internet, de tenir un journal sur un blog, de participer à des échanges sur des réseaux sociaux, de copier, modifier, déformer, coller du texte, des images fixes ou animées, du son, sans rien connaître aux langages de programmation, selon sa propre fantasmatisation comme le proposent Rémy Potier et Pierre Bialès (2007). On peut faire le rapprochement avec l'intérêt que trouvent les adolescents dans la maîtrise du monde virtuel, à travers les jeux vidéo par exemple ; tandis que le monde réel peut leur paraître souvent trop complexe, dans l'espace virtuel du jeu, ils peuvent affronter un adversaire, être un chef de bande, séduire, combattre, déjouer des pièges, mais surtout reprendre là où ils en étaient ou encore recommencer à zéro.

À travers ces illustrations, il apparaît que l'objet informatique se prête à une manipulation proche du jeu winnicottien. Pour autant, l'ordinateur ou le réseau Internet peut-il être considéré comme un médium malléable, « un objet intermédiaire, indestructible, indéfiniment transformable, qui autorise la transformation des quantités en qualités », telle la pâte à modeler que René Roussillon choisit pour prototype de ce type d'objet (Roussillon, 1988) ?

Il me semble que ce qui est considéré, lorsqu'il s'agit d'examiner si un site Internet, un blog, un jeu vidéo, relève de la notion de médium malléable, n'est certainement pas de l'ordre de la technique elle-même. Bien sûr, les avancées comme les technologies sans fils et les réseaux, ont permis que l'utilisation soit de plus en plus facilitée, mais l'ordinateur connecté n'est que le média. Il ne constitue qu'une interface entre le sujet et l'objet, un intermédiaire, certes un peu particulier car indispensable au jeu sur l'objet. Ce qui est manipulé par les programmeurs d'hier ou les adolescents d'aujourd'hui, pour ne s'en tenir qu'à ces deux exemples, est davantage de l'ordre du symbolique que du matériel. Ils jouent avec et, en même temps, sur des formes multiples de langage, écrit, oral, pictural, musical, artistique, à travers des technologies intellectuelles qui permettent l'accès au registre symbolique dans la mesure où elles permettent de représenter. Ils jouent avec et, en même temps, sur des représentations du monde, d'autrui mais surtout d'eux-mêmes : les blogs et les pages personnelles sur les sites communautaires sont souvent de véritables présentation de soi. Ils jouent avec et, en même temps, sur leurs ressentis, leurs humeurs, leurs émotions, leurs

**TIC et développement des compétences :
quelles réciprocités ?**

colères ou leurs passions... Le jeu à travers les technologies propose un travail de reprise et de transformation de processus psychiques inconscients, contribuant à « la symbolisation de l'expérience subjective » (Roussillon, 2008b, p.72).

On saisit bien alors combien il est vain de réfléchir de façon générale à la question de la transitionnalité des TIC. Cela mène inévitablement à une impasse, même si, ça et là, il est toujours possible de repérer des situations montrant une pratique médiatisée qui s'installe dans un espace potentiel. Il nous faut observer et analyser des situations singulières et se garder d'un discours qui passerait d'une attitude observée chez un sujet dans ses pratiques médiatisées à une généralisation des capacités de l'objet. En fin de compte, ce qui importe ce n'est pas tant l'objet que l'investissement dans l'objet. N'importe quel objet peut avoir la fonction de représenter. C'est ce que le sujet et sans doute aussi son entourage, en font qui peuvent conférer à l'objet une valeur transitionnelle. Il nous faut donc tenter comprendre ce qui fait que certains sont en capacité de jouer avec les technologies.

4. Des sujets qui jouent avec les TIC

Winnicott écrit que « c'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière » (Winnicott, 1970, 16). Pour qu'on puisse considérer que des technologies de l'information et de communication sont transitionnelles, cela nécessite très certainement que le sujet qui les manipule soit en capacité de jouer avec elle, c'est-à-dire de les utiliser au gré de sa fantaisie. C'est donc un véritable travail de reprise et de re-élaboration de l'expérience du sujet qui se met en place lorsqu'il joue véritablement, permettant une symbolisation là où le mouvement premier du psychisme était la fuite ou l'évitement, dans une négativité par obligation (Kaës, 1989). Cette reprise de l'expérience subjective n'est possible, précise Roussillon, que si le sujet accepte de « lâcher prise » (Roussillon, 2008b, p. 78).

Cette posture est doublement paradoxale.

Elle l'est dans le sens que Winnicott donne aux espaces transitionnels, car ce lâcher prise permet tout à la fois de relier et de séparer. Les pratiques médiatisées par les TIC, comme le jeu avec la ficelle du petit garçon dans la vignette rapportée par Winnicott, permettent, chez les sujets au fonctionnement psychique ordinaire, dans un même temps, un travail de déliaison et un travail de lien. Quiconque a utilisé une plateforme de travail collaboratif peut saisir ce double mouvement tant il peut avoir l'impression d'être à la fois relié aux autres utilisateurs et seul devant sa machine, sans lien avec autrui. Le lâcher prise inconscient se rapporte probablement à ce que René Kaës désigne sous l'expression de négativité relative, pour désigner ce qui n'a pas été mais pourrait être. Elle ouvre sur un possible. Elle se constitue, propose Kaës, sur la base de ce qui est resté en souffrance, en instance, dans la formation des liens entre contenants psychiques (Kaës, 1989). Elle ne peut se mettre en place et ouvrir un espace potentiel que si le sujet accepte le paradoxe, c'est-à-dire renonce à la maîtrise qui lui permettrait de discerner si l'expérience vécue produit de la déliaison ou crée du lien. Il lui faut accepter, provisoirement, de suspendre sa capacité de jugement qui lui permet de différencier, le plus souvent, la réalité extérieure et la subjectivité.

Mais cette posture du lâcher prise est encore plus paradoxale quand il s'agit de pratiques médiatisées. Car les technologies de l'information et de la communication sont parfois vécues comme des instruments au service du contrôle, de la maîtrise, de la régularité, de l'exactitude

Jean-Luc Rinaudo

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

machinique, de l'inlassable répétition. Pour que les TIC puissent s'installer dans une aire intermédiaire, pour que le sujet qui les utilise soit en capacité de jouer avec elles, à travers elles, cela nécessite qu'un sentiment de confiance puisse s'établir. Confiance dans la capacité à utiliser les machines. Se pose peut-être ici la question de la formation. D'ailleurs pour pouvoir lâcher prise, le sujet doit être suffisamment affranchi de la technique et donc, probablement, posséder quelques compétences dans le domaine. Mais on comprend bien que faire reposer une pratique confiante des TIC sur la seule formation est insuffisant. Confiance dans la capacité à créer qui renvoie à l'histoire du sujet. Confiance dans l'environnement du sujet et des machines. Sans ces sentiments de confiance, le sujet ne peut trouver la sécurité nécessaire pour que se déploie un espace transitionnel entre réalité externe et réalité interne. Sans cette sécurité les pratiques médiatisées peuvent davantage être comprises comme des éléments au service de la toute-puissance du sujet que comme partie prenante des processus de subjectivation.

À mon sens, les enseignants que l'on qualifie d'innovateurs par leurs pratiques professionnelles mettant en œuvre les TIC dans leur travail avec les élèves, font davantage preuve de créativité que d'innovation. Ce qui fait que, pour eux, « la vie vaut la peine d'être vécue » (Winnicott, 1970, p.101). On saisit ici toute la complexité des tentatives de diffusion des innovations ! Winnicott ajoute : « Nous ne créons que ce que nous trouvons » (Winnicott, 1970, p.55), montrant bien comment, être créatif c'est se situer dans un espace potentiel entre réalité extérieure et réalité psychique, cet espace intermédiaire qui s'est initialement construit entre l'enfant et sa mère. Être créatif ajoutent Sylvie Zérillo et Jean-Bernard Paturet, c'est avoir confiance dans la vie, n'être ni passif, ni soumis, c'est se situer dans un état contraire à celui où pour le sujet rien n'a d'importance et tout est égal (Zérillo & Paturet, 2006).

5. Pour conclure : des compétences

Dans son travail, un chercheur, qui se situe donc dans une posture de doute plus que de sujet sachant, s'attache à déconstruire les allants de soi. Or, les discours nombreux sur les technologies transitionnelles, par essence, semblent bien constituer un tel allant de soi.

Didier Paquelin (2009) considère qu'un dispositif technologique présente des caractères de transitionnalité s'il est dynamique, flexible et malléable et s'inscrit dans une semi-extériorité, c'est-à-dire dans un espace-temps à l'articulation de l'actuel et du potentiel. Ce dispositif transitionnel renvoie à l'idée d'un espace symbolique et imaginaire où se développent un espace inédit de transformation et de médiation. Autoriser l'acteur à devenir auteur est, selon Paquelin, la finalité d'un tel dispositif transitionnel. Cette position intéressante pour l'analyse des dispositifs reste sans doute insuffisante si on veut comprendre ce qui fait que des dispositifs technologiques sont, pour certains sujets, installés dans une aire intermédiaire, car l'analyse de Paquelin amène à comprendre les situations en se focalisant principalement sur les dispositifs et non pas sur les sujets qui en usent. On peut situer effectivement des technologies dans des espaces intermédiaires si, en reprenant la formule de Paquelin, le sujet s'autorise à devenir auteur, dans un environnement technique et humain bienveillant.

On saisit ici qu'il ne s'agit pas de considérer le processus créatif comme une invitation à vivre une démarche de croissance personnelle en apprenant à explorer ses propres

TIC et développement des compétences : quelles réciprocités ?

ressources (Comeau, 1995), dans une non-directivité que ne renierait sans doute pas Carl Rogers (1968). Si cet article permet de mieux cerner sous quelles conditions on peut considérer que les technologies de l'information et de la communication deviennent transitionnelles dans le champ de l'éducation et de la formation, on peut se demander s'il permet, en même temps, de comprendre en quoi et sous quelles conditions les pratiques médiatisées permettent le développement de compétences. Sur ce dernier terme on notera tout d'abord que la définition qu'en a donnée Olivier Reboul s'approche de celle de créativité. En effet, pour cet auteur, la compétence est « la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation » (Reboul, 1980, p.186). Si, on complète cette proposition par celle avancée par Philippe Perrenoud, définissant la compétence comme la capacité d'un sujet à mobiliser ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une situation complexe (Perrenoud, 1995) et que l'on inclut aux ressources affectives, les phénomènes transitionnels dont le sujet a fait l'expérience au cours de sa vie, on peut probablement avancer effectivement, que la pratique des technologies permet, sous certaines conditions que nous avons explorées, le développement de compétences de création, au sein de pratiques professionnelles d'enseignement.

Références bibliographiques

- Abram, J. (2005). L'objet qui survit. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 36, 139-174.
- Civin, M. (2002). *Psychanalyse du net*. Paris : Hachette.
- Comeau, G. (1995). La créativité en éducation : importance de la compétence disciplinaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 30(3), 273-290.
- Freud, S. (1920). Au-delà du principe de plaisir. In *Œuvres complètes*, vol. XV, (pp. 273-338). Paris : PUF.
- Gates, B. (1995). *La route du futur*. Paris : Robert Laffont.
- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès*, 25, 93-105.
- Jauréguiberry, F. (2002). Internet comme espace inédit de construction de soi. In F. Jauréguiberry & S. Proulx (Eds.), *Internet, nouvel espace citoyen ?* (pp. 223-244). Paris : L'Harmattan.
- Kaës, R. (1989). Le pacte dénégatif dans les ensembles transsubjectifs. In A. Missenard (Ed.), *Le négatif. Figures et modalités* (pp. 101-136). Paris : Dunod.
- Lameul, G. (2007). Vécu d'une situation de liberté dans un dispositif contraint : quelle possible compréhension ? *Questions vives*, 4(8), 129-144.
- Le Mentec, M. (2010). *Usages des TIC et pratiques d'empowerment des personnes en situation de disqualification sociale dans les EPN bretons*. Thèse de sciences de l'éducation, Université de Rennes.
- Lévy, P. (1992). *De la programmation considérée comme un des beaux-arts*. Paris : La Découverte.
- Lévy, P. (1997). *Cyberculture*. Paris : Odile Jacob.
- Linard, M. (1986). Apprendre et soigner avec Logo ou le logique au secours du psychologique. *Revue française de pédagogie*, 76, 5-16.

Jean-Luc Rinaudo

Les technologies de l'information et de la communication : un objet transitionnel ?

-
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In J. Beillerot, N. Mosconi & C. Blanchard-Laville, (Eds.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris : L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.
- Perraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. *Hermès*, 25, 153-168.
- Perrenoud, P. (1995). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Potier, R., & Bialès, P. (2007). De l'amitié en virtuel. *Adolescence*, 61, 581-591.
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Rinaudo, J.-L. (2007). Un ordinateur portable pour les élèves : des intentions aux pratiques des professeurs. *Questions vives*, 4(8), 89-97.
- Rinaudo, J.-L. (2009). Archéologie d'une approche freudienne des technologies de l'information et de la communication. *Cliopsy*, 2, 17-25.
- Rinaudo, J.-L. (2011, à paraître). *Négatif, transitionnel, groupe. TIC, éducation et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.
- Roussillon, R. (1988). Négation, négativisme, négativité : les destins du reste dans la pensée de S. Freud de 1918 à 1925. In M. Gagnebin & J. Guillaumin (Eds.), *Pouvoirs du négatif dans la psychanalyse et la culture* (pp. 100-107). Seyssel : Champs Vallon.
- Roussillon, R. (2008a). *Le transitionnel, le sexuel et la réflexivité*. Paris : Dunod.
- Roussillon, R. (2008b). *Le jeu et l'entre-je(u)*. Paris : PUF.
- Tisseron, S. (1999). Nos objets quotidiens. *Hermès*, 25, 57-66.
- Turkle, S. (1986). *Les enfants de l'ordinateur*. Paris : Denoël.
- Turkle, S. (1984). *The second self*. New York: Simon and Schuster,
- Turkle, S. (2005). Computer games as evocative objects: from projective screens to relational artifacts. In J. Raessens & J. Goldstein (Eds.), *Handbook of computer game studies* (pp.267-279). Cambridge : The MIT press.
- Winnicott, D. W. (1969). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels. In *De la pédiatrie à la psychanalyse* (pp.169-186). Paris : Payot (1^{ère} édition 1951).
- Winnicott, D. W. (1970). Vivre créativement. In *Conversations ordinaires* (pp. 43-59). Paris : Gallimard.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité, l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.
- Zénillo, S., & Paturet, J.-B. (2006). Penser la créativité avec Winnicott. *Penser l'éducation*, 20, 83-94.